



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Luísa Oliveira de Paula

Imelda Martins de Sousa

**A temática indígena no ensino de Ciências da Natureza e a
aplicação da Lei nº 11.645/08**

Brasília

2021

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Ana Luísa Oliveira de Paula

Imelda Martins de Sousa

A temática indígena no ensino de Ciências da Natureza e a aplicação da Lei nº 11.645/08

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alice Melo Ribeiro

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Joelma Rodrigues da Silva

Brasília

2021

“[...] A universidade, principalmente em relação ao âmbito da pesquisa e da extensão, ela tem buscado aproximações e se constituído como aliados/aliadas nessa invisibilização, nessa subalternização. [...] Não discutir por eles, mas discutir na condição de pesquisadores/pesquisadoras. [...] São temas importantes, eu acho que o próprio contexto político diz isso. De como é que as diferenças culturais, as diferenças sexuais, as diferenças raciais, de como é que as diferenças são pautadas. E isso é mais um elemento para nos mobilizar a compreender e a pensar que sociedade é essa que a gente quer contribuir, que a gente quer pensar sobre ela. Uma sociedade que caibam todos. Uma sociedade em que todos os conhecimentos possam ser respeitados, [...] acolhidos. Eu acho que é por aí. Eu acho que é por isso que nós estamos aqui hoje.”

(Josélia Gomes Neves)

Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, 2018.

RESUMO

A obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Indígena na educação básica é previsto pela Lei nº 11.645/08. A análise quanto ao cumprimento desta lei é o principal objetivo deste trabalho, para isso, a metodologia se desenvolveu por meio de uma abordagem quali-quantitativa exploratória com o uso de questionário *online* como instrumento de pesquisa. Busca-se identificar os processos vivenciados no Ensino Médio por estudantes da Universidade de Brasília (UnB), bem como suas opiniões sobre como deve ser o ensino da temática. As informações coletadas foram analisadas a partir do método de categorização emergente. A apreciação do estudo permite concluir a importância de uma educação intercultural e livre de preconceitos, possibilitando a valorização da cultura indígena e o cumprimento da lei em questão.

Palavras-chave: Temática História e Cultura Indígena. Ciências da Natureza. Ensino Médio. Povos indígenas.

ABSTRACT

The mandatory teaching of the Indigenous History and Culture thematic in basic education is provided for by Law number 11.645/08. The analysis of the compliance with this law is the main objective of this work, for this, the methodology was developed through an exploratory qualitative-quantitative approach with the use of an online questionnaire as a research instrument. It seeks to identify the processes experienced in high school by students at the University of Brasília (UnB), as well as their opinions about how the teaching of the thematic should be. The information collected was analyzed using the emergent categorization method. The appreciation of the study allows us to conclude the importance of an intercultural education free from prejudice, enabling the importance of indigenous culture and compliance with the law in question.

Keywords: Indigenous History and Culture Thematic. Nature Science. High School. Indigenous people.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVOS	12
2.1 OBJETIVO GERAL	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E QUESTÃO INDÍGENA	13
3.2 LEI Nº 11.645/08	16
3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	17
3.4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL	17
3.5 CONTEÚDOS EXEQUÍVEIS	19
3.5.1 ETNOBIOLOGIA	19
3.5.2 ETNOBOTÂNICA	19
3.5.3 ETNOECOLOGIA	21
3.5.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	22
3.5.5 ASTROLOGIA	23
4. METODOLOGIA	23
4.1. MAPEAMENTO DE INFORMAÇÕES	24
4.2. PARTICIPANTES	25
4.3. ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	27
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
5.1. HISTÓRICO CRÍTICO/SOCIAL	32
5.2. CULTURA	34
5.3. EDUCAÇÃO/PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	36
5.4. PRECONCEITOS	39
6. CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
APÊNDICE A	46
APÊNDICE B	47
ANEXO I	49

1. INTRODUÇÃO

Os seres humanos têm como característica a cultura. A cultura envolve a culinária, a dança, a música e a religião. Aqui entende-se a cultura segundo Paulo Freire:

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar [...] Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1982, p. 83-84).

O ensino de história e cultura proporciona reflexões sobre identidade. A temática história e cultura indígena proporciona reflexões acerca dos povos indígenas, sua história e das diversidades socioculturais dos habitantes do Brasil.

Quando se trata do ensino da temática história e cultura indígena, esta terminologia é comumente confundida com “educação indígena”, que é o processo educacional vivenciado pelos povos indígenas (SILVA, 2015). Neste trabalho trata-se exclusivamente da educação da temática indígena em ambientes escolares não indígenas.

A abordagem da temática indígena no ensino básico tem como desafio ressignificar a imagem exótica e folclorizada do índio que é veiculada pela mídia, o que acaba por ignorar toda a vivência e história de um povo indígena. O ensino da temática indígena sofre precariedades. Além da pouca disponibilidade de materiais, tem-se práticas que retratam um índio genérico, sem responsabilidade com a sociodiversidade dos povos indígenas brasileiros. Percebe-se, para além, a manutenção de uma visão preconceituosa e atrasada (SILVA, 2015).

Considerando isso, neste trabalho, busca-se substituir o termo “índio” por “indígena”. Também é usado o termo “não índios”, segundo Albert e David Kopenawa (2015), indígena lanomâmi, para diferenciar os povos originários dos brasileiros dos que são a maioria não indígena de nosso país.

Um grande desafio para o ensino da cultura indígena é a abordagem da contemporânea conjuntura dos vários povos que habitam o Brasil. As comunidades

apresentam diferenças socioculturais e históricas: onde vive cada etnia, sua forma de subsistência, organização social, línguas faladas e o tronco linguístico de que são derivadas. Tal perspectiva instiga a reflexão sobre o termo “cultura indígena”, já que não se trata de uma única cultura. São diferentes grupos culturais com um processo de formação ininterrupto, com raízes históricas e com mesclas culturais.

Em vez de um modelo homogêneo de “índios”, existem Xavante, Guarani, Kaiapó, Ashaninka, Pataxó, Xukuru, Kuikuro, Terena e muitos outros povos. Suas identidades são dinâmicas e forjadas na relação com outros povos, indígenas e não indígenas. Ao reconhecer a existência de diferentes povos, identificamos centenas de culturas, cada uma das quais com uma forma específica de organização social: povos que habitam em florestas e outros no Cerrado; que vivem da pesca ou da caça; cujas musicalidades são diversas; que têm tipos de moradia e modelos familiares distintos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.44).

Mesmo diante dessa diversidade, a lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008). Fomentando que, no ensino básico, seja reconhecido o indígena como sujeito contemporâneo e histórico, formador da diversidade cultural e étnica que compõe a sociedade brasileira. Inspira-se aqui um o ensino intercultural, tendo em vista que a cultura é própria do ser humano.

A diversidade sociocultural indígena e não indígena está presente nas salas de aula. Isso porque, o brasileiro tem historicamente uma diversidade étnica e cultural intrínseca a sua formação histórico-social. Trata-se no ambiente escolar de múltiplas referências culturais: a ciência pode ser considerada uma cultura por si só com as próprias normas, além disso, os estudantes trazem individualmente dos seus meios sociais um conjunto de saberes que fundamentam outras culturas (BAPTISTA, 2014).

Dentro das ciências da natureza a diversidade cultural agrega o contexto de ensino-aprendizagem na escola. Apresenta-se no discurso dos discentes e não deve ser reprimida, mas integrada à vivência escolar. Dessa forma, cabe reconhecer a diversidade existente no ambiente escolar como um instrumento para o ensino e compreensão da ciência, visto que pode favorecer relações de semelhanças e diferenças que se fundem nas diferenças de culturas. Aspira-se, para a sala de aula, o pluralismo epistemológico e uma formação investigativa intercultural (BAPTISTA, 2014).

A interculturalidade define-se por um espaço de negociação onde os conflitos de poder da sociedade e as desigualdades políticas e sociais não são ocultados, mas reconhecidos e confrontados; um processo dinâmico de aprendizagem e comunicação entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua e equidade; uma meta a alcançar (WALSH, 2001).

Neste trabalho busca-se detectar o cumprimento da lei nº 11.645/2008. No caso, no tangente apenas ao ensino médio e não a amplitude do ensino básico. E no que se refere à temática, aqui trata-se exclusivamente da temática história e cultura indígena e, por falta de tempo, exclui-se a temática história e cultura afro-brasileira.

O ensino da temática indígena é analisado a partir de um diagnóstico em forma de questionário *online*, aplicado a 50 discentes egressos do Ensino Médio e, atualmente, graduandos de cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade de Brasília (UnB). Visando dialogar com o objetivo da pesquisa, questiona-se aos participantes como deve ser e quais áreas do conhecimento devem abordar o ensino da história e cultura indígena no ensino médio.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar processos formativos sobre a temática História e Cultura Indígena, em especial acerca do cumprimento da Lei nº 11.645/2008, realizados nas mediações escolares do Ensino Médio a partir das vivências dos estudantes universitários de diferentes cursos na Universidade de Brasília (UnB).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a presença do ensino intercultural no ensino de Ciências da Natureza;
- Reconhecer questões culturais e étnicas nas memórias escolares dos discentes universitários participantes da pesquisa;

- Diagnosticar o conhecimento adquirido por estudantes sobre etnias indígenas no Ensino Médio;
- Ponderar a aproximação entre o conhecimento tradicional cultural do ensino científico.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E QUESTÃO INDÍGENA

Transgredir as ideias coloniais nos temas abordados formalmente em sala significa um resgate. Lembra-se aqui que, historicamente, quando a escola foi introduzida em áreas indígenas, a história e cultura indígena foram discriminadas e excluídas do contexto pedagógico (BAPTISTA, 2014).

Em concordância com a lei de nº 11.645/2008, no livro “quebrando preconceitos” fica ainda mais clara a importância desse tema na educação básica (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014):

Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão ‘politicamente correta’ ou porque ‘os índios são nossas raízes’, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência sofridas pelos povos indígenas. Isso envolve todos nós (índios e não índios), uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 8).

Como norteador, esse trabalho utiliza o Currículo em Movimento do Distrito Federal por sua contemporaneidade, já que ele se torna vigente em 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em acordo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2020) que, especificamente na área de ciências da natureza, na formação do primeiro ano do ensino médio, propõe o tema “cidadania e o cidadão no mundo e em sua comunidade”. Busca-se um ensino capaz de: “promover a apropriação da cultura científica escolar, embasada na ética e nos direitos do cidadão contribuindo para uma formação participativa, reflexiva e crítica dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 50).

Imagina-se o fim dos processos de violência racial e epistêmica nos espaços educativos, ou seja, processos educativos eticamente coerentes com a diversidade

cultural do próprio povo. Uma (re)educação para as relações étnico-raciais prevê o respeito pela pluralidade e diversificação dos sistemas de conhecimentos locais, isso porque os sujeitos locais são identificados como produtores de saberes (NETO, 2018).

No ambiente escolar, por vezes, o aprendizado sobre os indígenas está associado à ideia que é também divulgada pela mídia de um índio genérico, isto é, sem vínculo com um povo indígena real. Em certos aspectos, retrata-se a literatura romântica do século XIX, aqueles índios, como dos livros de José de Alencar, belos e ingênuos ou bárbaros ameaçadores canibais (SILVA, 2019).

A quimerização de grande número de indivíduos vai em desencontro com um ensino crítico e empoderador que contemple a realidade do próprio povo. A desinformação escolar sobre os povos indígenas é o apagamento de 305 povos indígenas no Brasil, que contabilizam cerca de 900 mil cidadãos. Cabe-se considerar que estão presentes em todos os estados do país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2010).

Quando pensamos em uma vivência escolar interdisciplinar e intercultural, é necessário desconstruir qualquer ideia de hierarquia cultural. Paulo Freire propõe a síntese cultural como solução. Tal prática permite a manutenção da alteridade, visando uma melhor interação com o outro.

Na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. [...] O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra (FREIRE, 1987, p. 105-106).

Nela, os sujeitos se deparam com outros seres humanos diferentes de si para conhecê-los e aprender com eles. Nesse encontro constrói-se e questiona-se a noção de identidade visando a relação com os outros. Nessa síntese, não há dominação ou invasão. Esta dinâmica subverte a lógica da colonialidade histórica.

A síntese cultural possível a partir da percepção de mundo da sociedade brasileira, moderna e urbanizada, com a cosmovisão das comunidades indígenas, permite questionar a identidade individual e coletiva do cidadão brasileiro. Os não índios têm muito a aprender com a experiência de síntese cultural, visto as situações de violência que ainda permeiam o Brasil.

O estudo de ciências da natureza, a partir do início desse século, juntamente com toda a escola, tem crescentemente se deparado com discussões desafiadoras (NETO, 2018). Isto porque, neste período, destaca-se uma virada epistemológica da educação. Ao propor novas produções de conhecimento, em especial, na área da biologia, destaca-se o pluralismo epistemológico. Isso é possível pelo crescente protagonismo e visibilidade de etnias que resistem historicamente à invisibilização. Vê-se, então, a possibilidade da promoção de um ensino intercultural, capaz de incluir saberes e conhecimentos silenciados no passado (BARZANO; MELO, 2019).

Na biologia, os processos educativos a partir da intersecção entre Ciências e Culturas podem ser muito ricos. Em um cenário de horizontalização epistemológica, a reflexão de temas transversais em contextos plurais oportuniza uma biologia antirracista e democrática (NETO, 2018).

Priorizar um ensino de biologia que, em conjunto com a diversidade cultural, valoriza diversos modos de pensar e estar no mundo é responder às lógicas da colonialidade num "giro descolonial". (BARZANO; MELO, 2019). Descoloniza-se um ensino de biologia que leve em consideração a realidade regional e cabe ao educador e à educadora a atenção às relações assimétricas de poder e percepções discriminatórias que possam surgir. O reconhecer de outras epistemologias implica a descolonização de nós mesmos (NETO, 2018).

Almeja-se uma educação de biologia comprometida com a justiça social e coerente com a contemporaneidade. Para isso, buscam-se propostas capazes de relacionar o conhecimento científico com saberes referentes a modos de vida diferentes daquele imposto historicamente pela cultura eurocêntrica, um currículo que interaja com a cultura e as memórias dos estudantes (BARZANO; MELO, 2019).

Propõe-se, então, refletir epistemologicamente sobre a identidade e alteridade do jovem brasileiro que frequenta a escola. Segundo Davi Kopenawa, indígena Yanomami, em parceria com Albert,

Do ponto de vista, então, dos povos autóctones cujas terras o Brasil 'incorporou' [...] (o não índio) espanta por sua absurda incapacidade de compreender a floresta, de perceber que "a máquina do mundo" é um ser vivo composto de incontáveis seres vivos, um superorganismo (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.13).

3.2 LEI nº 11.645/08

A lei nº 10.639/03 inclui a temática história e cultura afro-brasileira no ensino básico. Posteriormente, esta é atualizada pela lei nº 11.645/08, que altera o cotidiano escolar incluindo também a temática indígena. Ou seja, esta lei torna obrigatório o ensino de cultura e história indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas do Brasil (BRASIL, 2008).

Na implementação e fiscalização da lei nº 11.645/08, evidencia-se a ausência de mecanismos que permitam observar o cumprimento da lei (BRASIL, 2008). Para além da fiscalização no ensino básico, é também necessário pensar a formação profissional do professor, aquele que vai estar à frente da aplicação legal (SILVA, 2015). Nem todas as escolas do Brasil implementaram a lei descrita efetivamente. A presença da lei no cotidiano do ensino-aprendizagem formal escolar autoriza a investigação de como a comunidade compreende a realidade cultural, social e política do próprio povo (RODRIGUES; BARBALHO, 2016).

As universidades não demonstram preocupação para criação de disciplinas sobre o tema ou contratação de profissionais capacitados com esse conhecimento para formação de professores licenciados. As universidades não sofrem nenhuma penalidade pela deficiência apresentada no processo educativo (SILVA, 2015). Segundo Rodrigues e Barbalho (2016), reconhecer a diversidade para a coexistência na sociedade em que se vive hodiernamente passa principalmente pela conscientização dos profissionais atuantes na educação.

Constata-se, então, que o cumprimento da lei, mesmo que parcial, vem sendo efetivada mais pela “militância” dos profissionais da área. Isso, fruto do reconhecimento da sociodiversidade nas últimas décadas em diversos cenários. Autorizando sujeitos, antes invisibilizados, a reivindicar respeito e melhores condições de existência (SILVA, 2015).

A lei nº 11.645/08 discute sobre o respeito às diversidades no Brasil contemporâneo (SILVA, 2015). Junto ao cumprimento da lei, almeja-se para o cenário escolar o pluralismo epistemológico, ou seja, o reconhecimento de múltiplos saberes. Um ensino “que não parte pela única via racional/científica” (BRIGENT, 2015, p.8).

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC é estabelecida como “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Além disso, visa “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Proposto isto, a Base afirma, ainda, que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade” (BRASIL, 2018, p. 15). Paralelamente, exige um compromisso em “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Assim, o ensino da história e cultura indígena está entre os temas contemporâneos que afetam a vida humana de forma transversal e integradora a serem incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas pelas escolas.

Considerando a proposta do Ensino Médio, este tema é contemplado pelas seguintes disciplinas: língua portuguesa - assegurada às comunidades indígenas -, história do Brasil e do mundo - levando em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro -, artes e literatura (BRASIL, 2018). Cabe destacar a ausência da temática prevista na disciplina de biologia, indicando um distanciamento do ensino nessa perspectiva.

3.4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

O Currículo em Movimento do Ensino Médio, produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é resultado de um processo coletivo de elaboração e é o modelo no que se almeja para as escolas públicas de Ensino Médio do DF. O documento é dividido em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Usa-se nesse trabalho áreas do conhecimento de acordo com o currículo do ensino médio do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O Currículo em Movimento do Ensino Médio tem quatro “eixos integradores”, entre eles, a ciência e a cultura. Para além, foi concebido a partir de três “eixos transversais”: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos, e educação para a sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.13).

Segundo o Currículo em Movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) discute “institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio, a fim de incentivar abordagens interdisciplinares”. Prevê, ainda, “conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas” (tal como cultura) por meio de ações como a formação continuada de professores (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 11).

A partir de uma abordagem histórico-crítica, o Currículo propõe, para a área de Ciências da Natureza, uma matriz organizada em quatro dimensões de multiletramentos. São elas: “Multiletramentos, ciência, cultura e ética” “Multiletramentos, tecnologia, informação e criatividade”, “Multiletramentos, lógica, análise e representação”, “Multiletramentos, natureza, transformação e sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 48).

Sobre multiletramentos, em termos gerais, explica-se que “na perspectiva dos multiletramentos deve considerar o mundo e a escola pela lente da diversidade, da multiplicidade de linguagens e de culturas” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.20).

Explicita-se, no Currículo o compromisso com “temas e conteúdos atuais e de relevância social que, geralmente, são relegados a um segundo plano no processo educacional” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.13). Esse é o caso, por exemplo, da história e cultura indígena que foi historicamente excluída do conhecimento científico e do planejamento pedagógico, sendo tratada como um conteúdo residual, por vezes, de forma folclorizada (SILVA, 2019).

Este trabalho pensa uma educação comprometida com “a leitura crítica do mundo, cidadania, alteridade e o respeito à diversidade em todos os seus âmbitos”, como propõe o Currículo aos agentes envolvidos na educação do ensino médio do DF. Para além, questiona e analisa, para que, na prática pedagógica, “os conteúdos

historicamente construídos possam ser ressignificados em razão do que se constitui e se transforma incessantemente” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 19-20).

3.5 CONTEÚDOS EXEQUÍVEIS

As áreas do conhecimento que compõem o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2020) estabelecem uma série de conteúdos programáticos a serem cumpridos em cada ano do Ensino Médio. A seguir, serão comentados conteúdos propostos para execução no ensino médio, a maior parte deles são listados no Currículo em Movimento do DF na área Ciências da Natureza e todos apresentam aspectos relacionados à temática indígena.

3.5.1 Etnobiologia

Güllich (2019) sugere a Etnobiologia como sendo um novo ramo da biologia em que o conhecimento flui a partir da perspectiva empírica, da cultura e do diálogo entre diferentes saberes. Essa vertente possibilita perceber o sujeito do conhecimento a partir de uma escuta social e das percepções humanas acerca da natureza e, com isso, estabelecer uma dialética entre teoria e prática, ciência e conhecimento.

O estudo da Etnobiologia busca levar em consideração e investigar as concepções de diferentes povos, especialmente em aspectos relacionados à natureza. Baptista (2007, p. 26) ressalta o importante papel que esse ramo assumiu “ao estudar como diferentes sociedades percebem e concebem os sistemas naturais nos quais estão inseridas”.

Com base nessa proposta, a Etnobiologia acaba por desenvolver novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, a partir de novas formas de ensinar, pesquisar, discutir e interagir (GÜLLICH, 2019). Assim, torna-se possível investigar e compreender, mutuamente, como os estudantes entendem a natureza e como o professor entende a bagagem dos saberes culturais de seus estudantes (BAPTISTA, 2014).

3.5.2 Etnobotânica

A Etnobotânica é uma vertente da Etnobiologia, na qual o foco de estudo é na relação entre pessoas e plantas. Güllich (2019, p. 117) aprimora este simples conceito para “o campo do estudo de populações tradicionais e das sociedades industriais, ampliando, assim, o entendimento sobre a relação entre populações humanas e ambiente botânico”.

Especificamente no Currículo em Movimento do Ensino Médio, estima-se o ensino de Etnobotânica para segundo ano nas escolas públicas do Distrito Federal. Principalmente, busca-se abordar a importância ecológica e econômica atrelada à riqueza das plantas associadas à cultura (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Para tanto, a disciplina valoriza os saberes populares e busca entendê-los, a fim de construir um referencial empírico e relacioná-lo cientificamente. Os estudos etnobotânicos apresentam grande importância para

a compreensão da relação das populações humanas com os recursos naturais, contribuindo fortemente para ações voltadas para o manejo e conservação desses recursos, também podendo fornecer importantes informações para ações de políticas públicas voltadas para os povos indígenas e comunidades tradicionais (LUCENA; LUCENA, 2020, p. 17).

A etnobotânica desempenha um importante papel no desenvolvimento e reconhecimento de uma ciência, que tem como fonte primária de saber o conhecimento de comunidades tradicionais, como os povos indígenas. Lucena e Lucena (2020) ressalta que essa interação pessoas-plantas está além de estritamente relacionada ao aspecto terapêutico. Os recursos naturais, como as plantas e suas estruturas, podem ser utilizados para diversas finalidades, por exemplo: na medicina, alimentação, combustível, religioso, construção. No entanto, a utilização destes recursos deve ser pensada dentro de uma esfera de responsabilidade ambiental, prezando pela conservação da biodiversidade, de modo a não comprometer sua disponibilidade futura (CRUZ et al., 2020).

Buscando possibilidades do ensino de Botânica, Güllich (2019, p. 111) “prioriza o saber etnobotânico, portanto valoriza a cultura e o saber constituído historicamente pelas populações, e busca valorizar a pesquisa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem”. Logo, o ensino da Etnobotânica incentiva os discentes a utilizarem e aperfeiçoarem seus conhecimentos prévios e suas vivências dentro de uma perspectiva da biologia vegetal.

3.5.3 Etnoecologia

Também derivada da Etnobiologia, a Etnoecologia, de acordo com Paz (2020, p. 368), “é uma ciência que tem o importante objetivo de reconciliar a espécie humana com a Natureza, de modo que a convivência possa ser estabelecida de modo mais harmônico”. Foi a partir desta vertente que os pesquisadores recorreram às comunidades tradicionais para obter, através dos conhecimentos locais, informações sobre os recursos naturais, devido à dificuldade em interpretar os processos ecológicos.

A ideia de conhecimento local, ou sabedoria local, é baseada numa inter-relação entre o sistema de crenças do grupo cultural, o conjunto de conhecimentos e de práticas produtivas. Tal sistema de crenças deve contemplar o conhecimento tradicional, que se fundamenta nas experiências sobre o mundo e sua valorização de acordo com o contexto natural e cultural onde ocorre. Logo, a concepção de que os conhecimentos tradicionais fazem parte de uma sabedoria tradicional, que é o real contexto intelectual e prático pelo qual as sociedades se relacionam com o ecossistema, é defendida pela Etnoecologia (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009).

Além de promover esse diálogo de saberes, a Etnoecologia atua na investigação participativa, colaborando com as reivindicações e revalorização de culturas historicamente ignoradas, como é o caso das culturas indígenas brasileiras. Conseqüentemente, contribui com a crítica ao mundo moderno por apresentar uma memória biocultural representada pelas sabedorias locais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Inclusive, Neto (2018) alega a respeito de como a Etnoecologia é capaz de proporcionar o reconhecimento de outros conhecimentos, identidades, expressões culturais e saberes locais, ao visar uma sociedade justa através de práticas educativas.

Neste contexto, Güllich (2019) evidencia a relevância da Etnoecologia para a sociedade e instituições de ensino e pesquisa como uma ferramenta para associar o processo de ensino-aprendizagem. Partindo da realidade das comunidades, registra-se o conhecimento local e ressignifica conceitos e práticas culturais por uma perspectiva da produção de conhecimentos científicos.

Bem como a Etnobotânica, a Etnoecologia também busca garantir a sustentabilidade entre as gerações por meio de estudos de manejos tradicionais e comunitários da biodiversidade. Para isso, procura-se envolver normas locais que definem direitos de acesso e formas de monitoramento da natureza (THÉ; ALMEIDA; FRÓIS, 2019).

3.5.4 Educação Ambiental

Observa-se a degradação ambiental em conjunto com o crescimento das cidades. A crescente população humana mundial tem necessidade de recursos da natureza que se tornam ameaçados a depender da sua administração. Em busca da manutenção desses recursos, busca-se uma educação comprometida com a preservação o meio ambiente.

O currículo em movimento do DF prevê, para o primeiro ano do ensino médio, tratar da ação antrópica sobre o ambiente na perspectiva da sustentabilidade como tópico de discussão. Para o segundo ano do ensino médio, o tópico poluição do ambiente é pautado. Percebe-se então que sustentabilidade é um tema contemporâneo e pertinente para o ensino (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Para superar a grave situação de degradação ambiental que vivemos, faz-se necessário investigar o diferente, ou seja, fugir da visão hegemônica que nos circunda, e buscar novas referências de ser, pensar e atuar no mundo para melhorar a realidade em crise socioambiental. Essa é a missão da educação ambiental, através de práticas fundamentalmente coletivas e integrativas, semear a utilização racional dos bens naturais (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016).

Identificam-se comunidades tradicionais em processos simbióticos com a biodiversidade. Reflete-se, portanto, nas formas que o ensino de pode assumir referenciando a singularidade regional e cultural (BARZANO; MELO, 2019).

Acredita-se nos povos indígenas como interlocutores privilegiados. Para a sala de aula, projeta-se a possibilidade dos sujeitos indígenas como educadores e educadoras ambientais, parceiros preferenciais no cotidiano pedagógico. Aprende-se e ensina-se, na medida de nossas possibilidades, juntos com eles, sempre em situação de igualdade dialógica (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016).

3.5.5 Astrologia

Segundo Neto (2018), o estudo da astrologia cultural, a forma como os corpos celestes são encarados por determinada cultura, autoriza narrativas sobre as explicações da origem e criação do universo, os entes celestes, a construção de calendários, entre outros assuntos. A história e os modelos explicativos da origem e evolução do universo são conteúdos relevantes para o ensino básico, explicitado no 3º ano do Currículo em Movimento do Ensino Médio do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Propõe-se aqui, em concordância com Nivaldo Aureliano, a realização de estudos mais amplos e transversais acerca dos povos indígenas no Brasil, enfatizando a atuação dos sujeitos e suas relações com o espaço e o ambiente. Acredita-se que os grandes temas podem favorecer a relação com a diversidade cultural. Para além, que caminhos podem e devem ser indicados para levar as disciplinas de ciências da natureza a discutirem aspectos da diversidade sociocultural em sala de aula (NETO, 2018).

4. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa lida com significados, ações e relações humanas, baseada na exploração e no subjetivismo. Enquanto a pesquisa quantitativa representa uma visão concreta, matemática, estatística e científica, traduzida objetivamente. Estas duas vertentes não são opostas, mas sim, complementares (MINAYO et al., 2002).

De forma que ambas as pesquisas interagem entre si, formando a pesquisa quali-quantitativa. Possibilitando, assim, “uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos” (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017, p. 570).

Logo, o presente trabalho se identifica como uma pesquisa quali-quantitativa por buscar, tanto objetiva quanto subjetivamente, a partir de dados, vivências e opiniões pessoais dos participantes, investigar a abordagem da temática indígena no ensino médio.

Essa pesquisa tem por intenção ser exploratória. O objetivo principal de uma pesquisa desse tipo é o aprimoramento do juízo que se faz sobre algo, ou seja, possibilitar ampliação do conhecimento e das considerações a respeito de um problema. Esse tipo de pesquisa também torna o problema mais claro e/ou ajuda na formulação de hipóteses sobre o tal (GIL, 2002).

4.1. MAPEAMENTO DE INFORMAÇÕES

Para mapear as informações da pesquisa, foi utilizado como instrumento um questionário na plataforma Google Forms, de preenchimento *online* e armazenamento na nuvem (ver apêndice B). De acordo com Gil (2008), questionário pode ser definido como uma técnica de investigação em que um conjunto de questões que traduzem os objetivos da pesquisa é elaborado e submetido a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas, por exemplo.

O questionário elaborado é misto, ou seja, contém perguntas abertas e fechadas. Nas questões abertas, solicita-se ao participante para que escreva suas próprias respostas, possibilitando ampla liberdade de resposta. Já nas questões fechadas, o participante deve escolher alternativas dentre as apresentadas, conferindo, assim, uma maior uniformidade às respostas, o que facilita o seu processamento (GIL, 2008).

Assim, primeiramente, foram feitas questões para identificar o perfil do sujeito de pesquisa. Em seguida, o principal foco dos questionamentos se fez sobre a aplicação da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) no Ensino Médio dos entrevistados e busca-se informações sobre a opinião pessoal dos interrogados, como e em quais áreas do conhecimento devem abordar a temática História e Cultura Indígena nos três últimos anos do ensino básico.

Para seleção do sujeito participante da pesquisa, ao qual foi aplicado o questionário, buscou-se estudantes de duas disciplinas dos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB), sendo elas: Filosofia e História das Ciências (FHC), destinada para os cursos de Ciências Biológicas e Biotecnologia, uma matéria que visa o pensamento crítico e a reflexão para o fazer da ciência (ver anexo I); e CEBEP

II - Formação nacional e identidades camponesa, indígena e quilombola, componente do curso de Educação do Campo, disciplina na qual se trata a dinâmica da formação da sociedade brasileira e suas representações, configurações, tensões, conflitos e contradições, além de abordar a democracia, movimentos sociais, identidades, subjetividades, sujeitos do campo e cultura camponesa (ver anexo II). São turmas destinadas ao cronograma curricular do primeiro e segundo semestre na universidade, respectivamente.

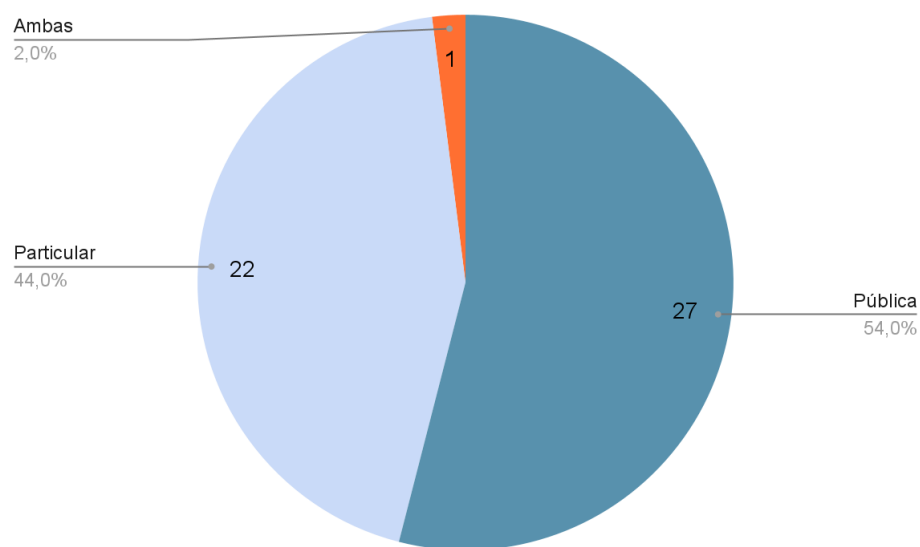
O mapeamento de informações neste trabalho dá-se como estratégia de coleta e construção de informações sobre a educação referente ao ensino médio, a realidade vivenciada pelos entrevistados e a forma como o tema História e Cultura Indígena deveria ser abordado na opinião dos mesmos.

4.2. PARTICIPANTES

O sujeito participante do questionário de pesquisa é formado no Ensino Médio em escolas públicas e particulares do Brasil (Figura 1) e tem de 18 a 46 anos. Têm-se representantes únicos de estados como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Piauí, também dois formados no ensino médio no estado da Bahia. Mais de 80%, dos 50 participantes, cursou os últimos três anos do ensino básico no Distrito Federal ou em Goiás.

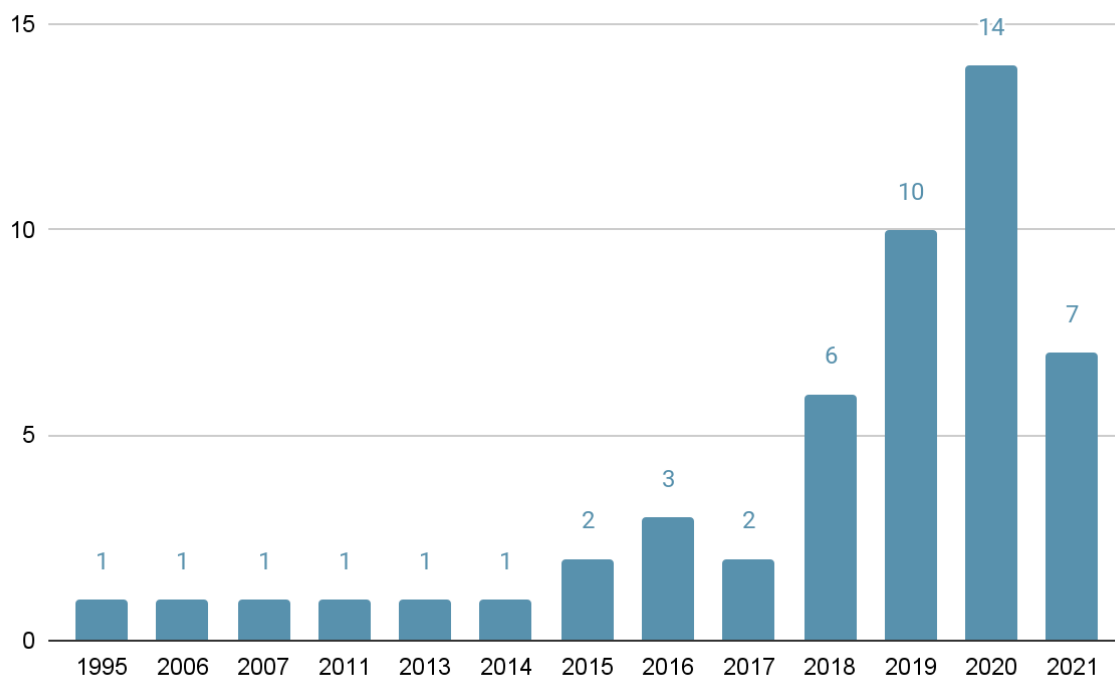
Para contribuir com o delineamento do perfil do sujeito da pesquisa, informações como o ano de formação do mesmo no Ensino Médio também foram coletadas (Figura 2). Tratando-se da aplicação da lei, 47 participantes entram em análise visto que 3 (três) sujeitos são formados antes da implementação legal do tema no ensino básico.

Figura 1 – Escola onde cursou o Ensino Médio



Fonte própria.

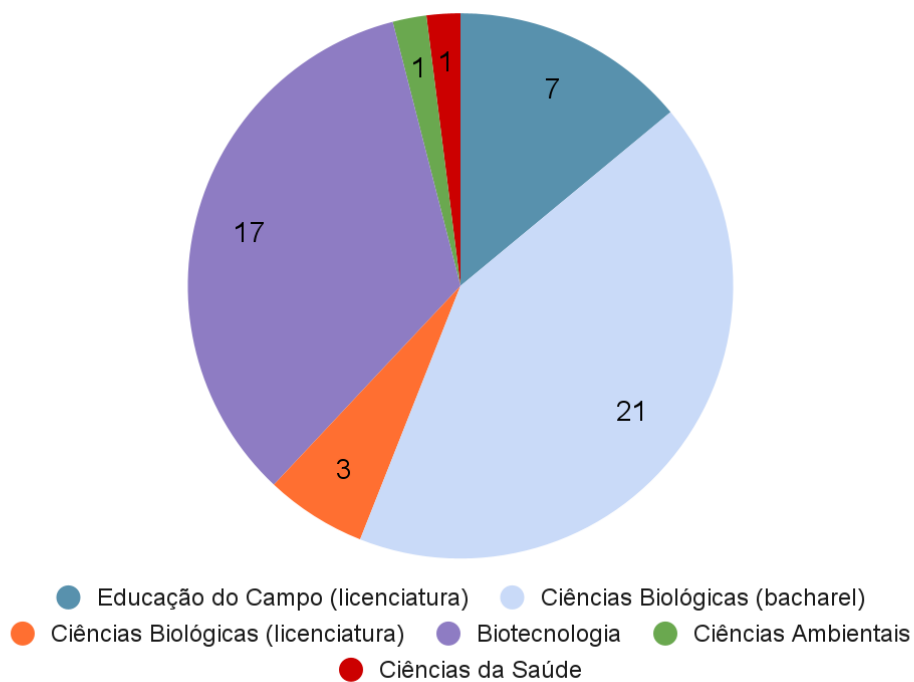
Figura 2 - Ano de formação no Ensino Médio



Fonte própria.

Os participantes são estudantes de graduação da Universidade de Brasília (UnB) egressos do Ensino Médio e relacionados à área de ciências da natureza. Dentre os cursos, estão: Ciências Biológicas, Biotecnologia, Educação do Campo, Ciências da Saúde e Ciências Ambientais (Figura 3).

Figura 3 – Curso atual na Universidade de Brasília (UnB)



Fonte própria.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Informado (TCLI) (ver apêndice A), antecipadamente ao questionário (ver apêndice B) para levantamento de informações, concordando em participar da pesquisa. Os nomes dos participantes foram trocados por nomes de etnias indígenas para manter o sigilo de seus relatos.

4.3. ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Para Bardin (2016), a categorização é um processo de análise simplificada de conteúdo, ou seja, das informações coletadas, em que se busca isolar e classificar os elementos analisados. É a técnica de análise mais utilizada, sendo rápida e eficaz para se aplicar a discursos simples e diretos.

Nessa perspectiva de análise de conteúdo, as categorias são classes que agrupam determinados elementos com características em comum. Para a escolha dessas categorias são considerados aspectos semântico, sintático, léxico e expressivo (SANTOS, 2012).

As informações construídas neste trabalho sofreram análise de conteúdo por categorização para as questões abertas. As categorias estabelecidas são definidas como emergentes, as quais são elaboradas pelo método indutivo. De acordo com Sousa e Galiazzi (2017), tal método não requer uma base teórica prévia, o pesquisador se baseia em informações empíricas semelhantes, a partir da análise realizada, para determinar uma categoria.

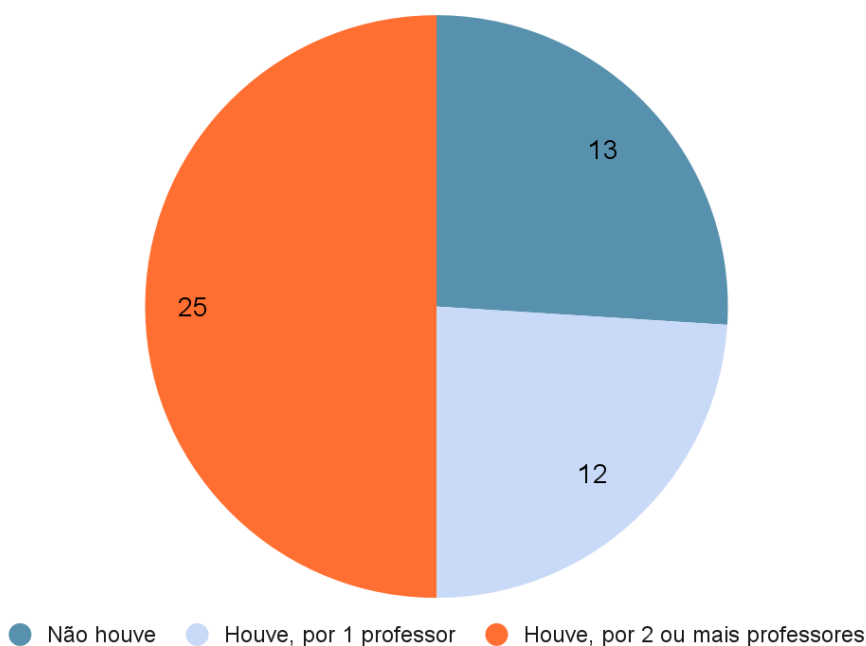
Para análise das questões abertas sobre a forma como foi e como deve a temática indígena ser abordada no ensino médio, foram estabelecidas 4 (quatro) categorias. São elas: 1) Histórico crítico-social - em que é analisado o tratamento da história dos povos indígenas dentro de uma visão crítica; 2) Cultura - explanando a importância e influência das culturas indígenas; 3) Educação / profissionais da educação - aqui se investiga o ensino da temática relacionando-a com o agente responsável pela sua aplicação; 4) Preconceitos - no qual se debate a respeito do preconceito presente na educação escolar acerca da temática e formas de mitigá-lo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de análise dos questionários teve início com uma pergunta fechada que pretendia perceber se houve, de alguma forma, a aplicação da Lei nº 11.645/2008 em relação a temática indígena. Foi perguntado ao participante se, no Ensino Médio, a temática História e Cultura Indígena foi comentada durante as aulas. Ao que ele responderia que sim ou não e, caso a resposta fosse positiva, se foi por um ou por dois ou mais professores (Figura 4).

Considerando o total de 50 respostas ao questionário proposto aos discentes da Universidade de Brasília (UnB), 37 confirmam que a temática História e Cultura Indígena foi abordada no Ensino Médio. Dentre eles, 25 participantes tiveram a temática trabalhada por mais de um professor, sugerindo, em alguns casos, uma abordagem interdisciplinar do tema.

Figura 4 - Ocorrência da abordagem da temática pelo professor no Ensino Médio



Fonte própria.

Da amostra, 13 estudantes não tiveram sequer abordagem da temática, enquanto vários outros recebem abordagens que reduzem a história e cultura indígena a comentários pontuais, como explanado em sequência. Concordando com Silva (2015), constatou-se que em relação a temática indígena, a lei de 2008, quando cumprida, é efetivada pela parcela “militante” pelas causas sociais dos professores.

Dos 50 estudantes, apenas três foram formados anteriormente ao sancionamento da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Nos três casos em questão, a temática cultura e história indígena foi abordada no ensino médio dos participantes. Em dois dos três casos, o ensino foi efetivado por dois ou mais professores.

Por tanto, propõe-se aqui que a abordagem, como retrata Silva (2015), efetuada individualmente pelos professores interessados, já era feita anteriormente à lei de 2008. Questiona-se, com ressalva à pequena amostra de participantes formados no período que antecede a lei, que a implementação da lei não tenha alterado significativamente a abordagem sobre a temática indígena.

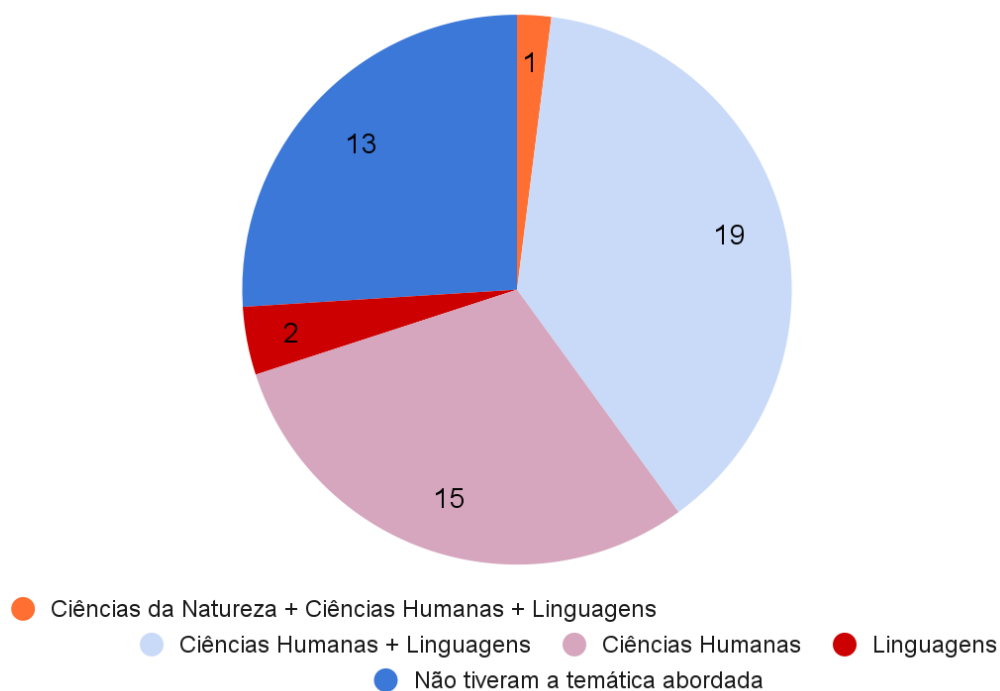
Dos 50 participantes, apenas 13 conseguiram citar uma etnia indígena abordada pelos professores. Indaga-se então, pelo baixo número de etnias citadas, se o conhecimento adquirido por estudantes sobre indígenas no Ensino Médio não estaria associado a um “índio” sem vínculo com a população real.

Cumprindo o objetivo de identificar as etnias indígenas apreciadas no ensino médio, constatou-se que a etnia mais conhecida pelos participantes é Guarani, citado por 10 (dez) estudantes. Em segundo lugar os povos do tronco linguístico tupi, citados por apenas 6 (seis). No terceiro ao quinto lugares têm-se, respectivamente, Pataxôs (citado por 4), Ticunas (citados por 3) e Ianomâmis (citados por 2). Citadas por um único estudante apresentam-se as etnias Potiguara, Tupinambá, Kaiowa, Guajajara, Macuxi e Caiapó.

Constata-se que, em alguns casos, há o ensino escolar relacionado a etnias específicas. Contudo, ao se questionar os estudantes sobre o nome das quais foram trabalhadas em sala, fica evidente que na memória dos estudantes, geralmente, não são lembradas. Foram citados ao todo 11 etnias indígenas diferentes. Um número muito contrastante com o censo de 2010, onde se identificaram 305 etnias indígenas distintas no país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Um dos objetivos desse projeto é identificar em quais áreas do conhecimento a temática história e cultura indígena é abordada pelos professores do ensino médio. Para tal, inferiu-se da pergunta referente, o resultado apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Áreas do conhecimento em que a temática foi abordada

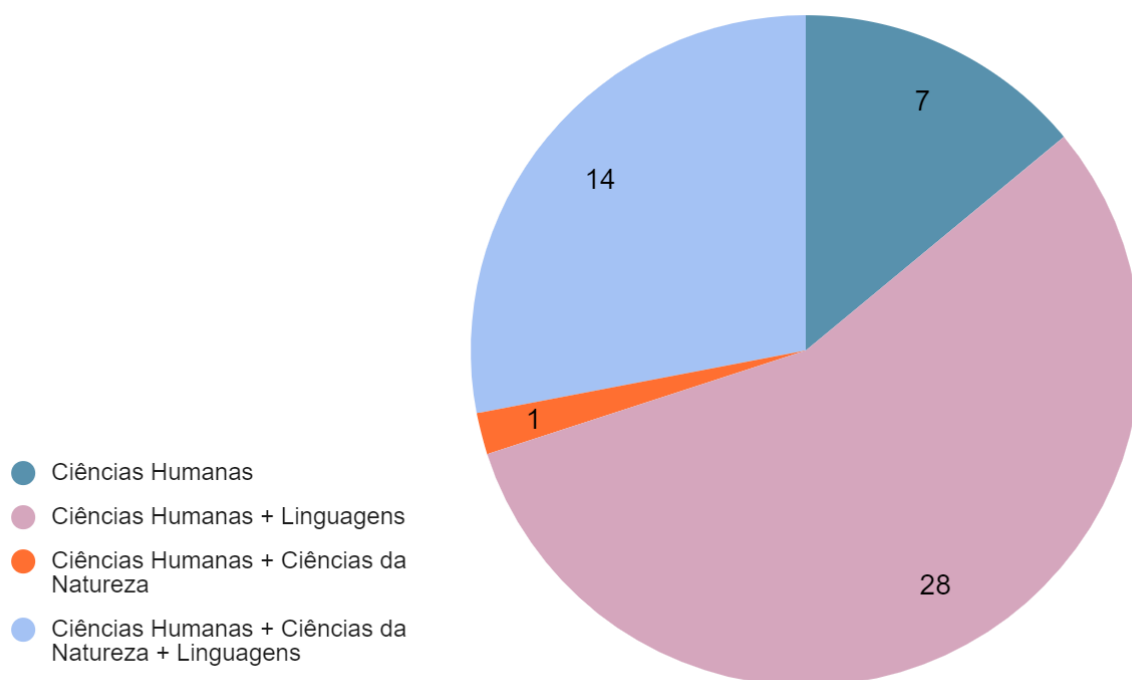


Fonte própria.

Percebe-se que dentro da área de conhecimento matemática não há abordagens sobre o tema. Já em ciências da natureza, apenas um estudante relata o tema sendo trabalhado no ensino médio. Nota-se predominância das áreas de linguagens e ciências humanas em relação à abordagem do assunto.

Mais adiante no questionário, buscando ir além do experienciado pelo(a) participante, questionava-se, em formato de questão fechada, qual ou quais áreas do conhecimento deveriam abordar a temática história e cultura indígena, na opinião dele(a) (Figura 6).

Figura 6 - Áreas do conhecimento em que a temática deve ser abordada



Fonte própria.

Como pode-se observar, Ciências Humanas foi a área do conhecimento considerada por todos os participantes da pesquisa na qual se deve ter a temática abordada. Por 7 (sete) deles, a abordagem deve ser somente por esta área, para os demais, paralela a outras áreas do conhecimento. Mais da metade dos participantes acreditam que o enfoque da temática deva ocorrer por meio das áreas Ciências Humanas e Linguagens. Estas duas áreas, juntamente com Ciências da Natureza, formam a segunda forma mais selecionada pelos participantes para o ensino do tema indígena.

Tendo em vista que os participantes são universitários relacionados às ciências da natureza, esperava-se como resultado a associação dessa área do conhecimento com a questão indígena no ensino médio. Porém não há predominância dessa sugestão. Apenas 30% dos entrevistados acreditam em um ensino da temática história e cultura indígena associada à Ciências da Natureza, mais especificamente em biologia, no ensino médio.

5.1. HISTÓRICO CRÍTICO/SOCIAL

Vê-se abordagens comprometidas com a questão indígena histórica e atual, no relato de Ticuna:

Em sociologia é o que eu mais lembro. Foram abordados temas de movimentos indígenas, alteridade e relativismo cultural. Foi falado também sobre a Constituição de 1988 e como o movimento indígena foi fortalecido e os direitos das terras indígenas também, com essa Constituição. Também foi comentado sobre a importância das terras indígenas para esses povos e o problema do desmatamento ilegal e a violência com esses povos. Além de que a violência é histórica. Em sociologia, eu vi mais atualidades dos povos indígenas, da década de 80 para cá.

Contudo, relatos referentes à temática história e cultura indígena retratam “principalmente a relação entre os indígenas e os colonizadores”, segundo recordação de Tupinambá das aulas. A vasta quantidade de abordagens sobre relação entre indígenas e europeus, nos anos de 1500 a 1600, em contraposição a escassez de ensinamentos referentes aos povos que compõem atualmente a sociedade brasileira mostra um desconhecimento continuado institucionalmente, isto é, pela educação básica.

O depoimento de Kariri-Xokó explicita, “no geral era falado apenas da chegada dos europeus, como ocorreu essa relação entre indígena e europeu [...] e da questão da miscigenação”. Essa abordagem, segundo Ticuna, é uma visão voltada para o povo como “produto da colonização”, retratada, no caso, em ciências humanas.

Abordagens histórico-sociais foram retratadas nos estudos de Kuikuro e Cocama, situações de “invasão de terras” indígenas. Paiter relata que foi abordado em seu ensino médio “povos sendo dizimados”. Abordagens estas que retratam a história indígena pelo viés da opressão sofrida.

Outras remetem a questões legais e sociopolíticas dos povos indígenas no Brasil, ou seja, territórios e leis vigentes pela proteção das etnias, como é o caso de Terena e Caxinauá. No caso de Korubo, foi abordado a “luta pela demarcação de terras e como ela é dificultada pelos grandes latifundiários”, destacando uma abordagem da questão indígena contemporânea.

Nesse aspecto, na opinião de alguns participantes, a temática deve ser abordada no Ensino Médio de forma a retratar a história dos povos indígenas, inclusive as problemáticas e dificuldades que estes passaram ao longo de toda a sua história até os dias atuais, considerando aspectos social, educacional e de saúde, por exemplo.

Em concordância com Silva (2019, p. 178), que afirma que para uma melhor compreensão das sociodiversidades dos povos indígenas, é necessário “perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processos de colonização”. Ademais, abordar a temática indígena no ensino significa conhecer sobre a história dos povos indígenas, suas diversidades socioculturais, vivências e relações com os não indígenas.

Mais importante do que apenas relatar as problemáticas existentes, é discutir a fim de contribuir para a mitigação destas. O participante Xavante bem se expressou acerca disso:

Acredito que é preciso abordar as problemáticas sociais atuais que o indígena enfrenta. Estudar sobre o quão errado foi a colonização não basta. Devemos ver sobre o que está ocorrendo agora, e como podemos ajudar e mudar essa realidade.

Para tanto, o estudo da temática indígena deve proporcionar o questionamento das visões colonizadoras e valorizar o papel sociopolítico dos povos indígenas na História do Brasil. Visando, assim, superar ideias exóticas e folclorizadas sobre esses povos, e repensar a História, possibilitando reconhecer os ricos significados que as sociodiversidades indígenas representam em nosso país (SILVA, 2019).

5.2. CULTURA

Em concordância com Walsh (2001), interculturalidade é uma meta a ser alcançada. Diferentes culturas fazem parte do cenário escolar brasileiro, nos resultados explicita-se pelo relato de Fulni-ô sobre a abordagem da temática indígena, “foi falado da diferença entre as nossas culturas, as heranças que tivemos das culturas e da história deles para a nossa”.

Segundo o depoimento, foram abordadas semelhanças e diferenças entre a cultura indígena e outra cultura intitulada pelo participante como “nossa”. Percebe-se que a abordagem da temática reflete a alteridade e identidade do estudante e as heranças culturais que surgem das interações históricas dos povos.

O participante Ashaninka destaca a importância da abordagem da temática para a valorização e respeito da cultura indígena. No relato de Guató, “em sociologia,

há a valorização de sua cultura (indígena) e a contribuição desta para a questão histórico-social brasileira”. Em aproximação com o relato de Filno-ô, tratou-se no ensino médio de Guató da inter-relação cultural e histórica que permeia a memória de diferentes etnias brasileiras.

Percebe-se que, em alguns casos, temáticas pertinentes relacionadas à cultura indígena são abordadas no ensino médio, vê-se nas recordações: “pinturas, contos, peças de teatro”, estudante lanomami; “arte indígena, localização, culinária, lendas e entre outras características”, discente Munduruku.

Destaca-se o estudante Ashaninka, este relata ter se irritado muito em relação à abordagem da temática “evangelização” dos povos indígenas brasileiros. Para além, retrata um ensino sobre a temática no qual tratou-se a importância da existência deles e sobre a medicina tradicional das comunidades indígenas. Supõe-se aqui que a etnobiologia foi tratada no ensino médio de Ashaninka por meio do uso terapêutico das plantas.

Uma questão repetida nas abordagens foi a localização dos diversos povos indígenas brasileiros. Percebe-se pelo relato de Pataxó, “Fizemos um “mapeamento” das regiões onde os grupos se concentravam e como eles viviam”, que a atividade proposta permite a visualização da distribuição das comunidades indígenas. A prática parece proporcionar a percepção de diversas culturas indígenas distintas.

A cultura indígena deve ser abordada, de acordo com os participantes, em suas mais diversas formas, levando em consideração, por exemplo: etnias, culinária, língua nativa, artes, música, medicina e religiosidades. Com base nessa informação, pode-se inferir que há uma precariedade na discussão desses aspectos. Fatos estes, já mencionados por Baptista (2014), de discriminação e exclusão das línguas, do saber e da arte dos povos indígenas na sala de aula.

Diante de tais aspectos culturais citados, em especial, a culinária e a medicina, entende-se que, os participantes ao referenciá-los, esperam uma alusão à etnobotânica, conteúdo previsto pelo Currículo em Movimento para o Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Outro ponto alegado que deve ser abordado é a influência da cultura indígena para a formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, na cultura atual do Brasil. Segundo Xavante, "poderíamos entender a importância dos mesmos para o nosso país ser como ele é hoje, como a cultura indígena está atrelada a nossa realidade cultural como um todo".

A respeito disso, a implementação da Lei nº 11.645/08 é um marco para a valorização cultural das matrizes indígenas, que formam a diversidade cultural da sociedade brasileira. Contribuindo, também, para se conhecer as origens, e sobretudo, para o reconhecimento do próprio indivíduo, através das memórias do passado histórico (RODRIGUES; BARBALHO, 2016).

A cultura indígena se relaciona com a conservação do meio ambiente, segundo o participante Guajajara, há importância das áreas indígenas para preservação, principalmente da Amazônia. Mostrando a associação da temática indígena com a Educação Ambiental e a sustentabilidade na vivência escolar de Guajajara. Corroborando Kopenawa em parceria com Albert (2015),

A proteção da natureza, como dizem os brancos, são os habitantes da floresta, aqueles que, desde o primeiro tempo, vivem abrigados por suas árvores. O pensamento dos garimpeiros e fazendeiros, em compensação, é o de seres maléficos. Eles nos chamam de ignorantes o tempo todo, [...] Destroem tudo, a terra, as árvores, os morros e os rios, até deixarem o solo nu e ardente, até ficarem eles próprios sem ter o que comer (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 485-486).

A importância dos saberes dos povos indígenas para a Educação Ambiental também é defendida por Guimarães e Medeiros (2016), que os consideram como educadores ambientais. Essa relação é exemplificada ao fato de eles manejarem recursos naturais de forma que não alteram o seu funcionamento, e nem colocam em risco as condições do ambiente. O participante Ticuna ratifica esse contexto, ao dizer que "nas reservas indígenas, o desmatamento e exploração da natureza é bem menor do que fora dessas áreas".

5.3. EDUCAÇÃO/PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em ciências da natureza, apenas um participante relatou que teve o tema indígena como parte dos assuntos trabalhados em sala no ensino médio, mais especificamente em biologia. Questiona-se aqui o motivo dessa escassez, tendo em

vista as várias possibilidades da associação da cosmovisão indígena com o ensino escolar de ciências biológicas.

A pequena oferta de materiais que relacionam a temática indígena com os conteúdos obrigatórios e/ou a falta de preparo dos profissionais licenciados para lidar com a interculturalidade em sala são provavelmente fatores que contribuem para a escassez da temática nas salas (SILVA, 2019). Dos 50 participantes, 24 não se recordam ou não tiveram materiais específicos sobre história e cultura indígena no ensino médio.

Em linguagens, especificamente em literatura, percebe-se que por vezes os discentes têm a temática história e cultura indígena trabalhada dentro de uma visão eurocêntrica. Percebe-se isso pelo conteúdo “indianismo” citado por Siriano, único momento em que o tema história e cultura indígena foi abordada, segundo o estudante, na “primeira geração romântica”.

Para além, outros estudantes relatam obras como “O Guarani, obra de José de Alencar”, segundo Bororo, “livros sobre indígenas, mas que não foram escritos por eles, como Iracema”, de acordo com Potiguara, como matérias de uso dos professores para a abordagem da temática. Reforçando a ideia de um “índio” genérico e não vinculado a uma etnia.

Diagnostica-se aqui, portanto, que muitas vezes as temáticas indígenas são abordadas em sala de aula a partir de uma produção que não é elaborada pelos indígenas e não aborda a sua realidade sociocultural, permitindo a manutenção do desconhecimento sobre a realidade dos indígenas brasileiros contemporâneos.

Um dos aspectos bastante comentado pelos participantes quanto à forma como deve ser abordada a temática História e Cultura Indígena no Ensino Médio é em relação ao próprio professor, por ser fonte de transmissão de conhecimento e informação dentro de uma sala de aula. Consideram importante que este trate da temática de forma mais ampla e aprofundada, retratando a realidade histórica dos povos indígenas, e não de forma superficial e genérica como é geralmente.

Rodrigues e Barbalho (2016) retratam:

[...] despreparo teórico dos educadores para trabalhar os assuntos inerentes a Lei, com uma visão que fuja dos estereótipos e que reflita a realidade do próprio contexto em que se inserem os alunos e a própria escola (RODRIGUES; BARBALHO, 2016, p. 211).

No entanto, houve também participantes que consideram que a importância dessa transmissão de conhecimento seja através de uma perspectiva indígena, por um sujeito com uma vivência real da história, ao invés do professor. Na opinião de Xavante, "Isso tudo deveria ser abordado pelos próprios indígenas, e não pelo meu professor branco de história, ou o autor branco do livro didático. Deveríamos ter palestras, contato real com esses indivíduos".

As visitas pedagógicas de profissionais da educação e estudantes às aldeias, e também, de indígenas às escolas são ótimas oportunidades de aprendizados sobre os povos indígenas. Além de contribuírem para a solidariedade pelas reivindicações dos direitos sociais indígenas e para a superação de preconceitos (SILVA, 2015).

Os participantes Ticuna e Tupinambá também fazem referência à questão, em relação aos materiais utilizados em sala de aula, por exemplo, abordar-se livros e obras artísticas por autores indígenas, ao invés de não indígenas. Silva (2015) também argumenta a respeito dos subsídios didáticos sobre a temática indígena, alegando que estes são poucos, geralmente de produções locais e divulgação restrita, dificultando a divulgação do tema.

Dos discentes que tiveram história e cultura indígena abordado no ensino médio, 7 (sete) se referem ao livro didático adotado pela escola como material para ensino do tema história e cultura indígena e 2 (dois) comentam sobre apostilas distribuídas pela escola para o mesmo. Outras abordagens se destacam pela diversidade, como: feira cultural, semanas literária ou de artes, ida a museus, uso de livro paradidático de histórias, vídeos, documentários e filmes e o uso de charges críticas, estas são pontualmente citadas como formas de abordagem da temática.

Algumas metodologias capazes de contribuir para a abordagem da temática nas escolas foram citadas pelos participantes, entre elas: palestras, trabalhos de pesquisa, obras e literaturas de autores indígenas, rodas de conversa, documentários, feiras culturais, oficinas, filmes e debates. A associação entre as áreas do conhecimento também foi referida, pelo participante Ticuna, como forma para tratar o tema, sugerindo uma didática multidisciplinar:

Em sociologia, eu acho importante falar sobre os movimentos e explicar as etnias, a partir do ponto de vista dos povos. Já em história, é importante que se mostre a história deles, não só a relação deles com a colonização, como se eles só existissem nesse contexto. Na literatura, deveriam ter mais literaturas indígenas, não só as mostradas no Romantismo, por exemplo. Em artes, obras feitas por indígenas e não pinturas com temas indígenas, mas não produzidas por esses povos. [...] Em geografia, a relação desses povos com a sua terra, e a sua importância para a geopolítica.

Essa proposta integradora de conhecimentos está de acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2020), que incentiva a interdisciplinaridade. Bem como a BNCC (BRASIL, 2018), que prevê a abordagem da temática indígena nas áreas Ciências Humanas e Linguagens.

No entanto, conforme Silva (2015), mesmo previsto pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que os conteúdos referentes à temática estejam presentes em todo o currículo escolar, na BNCC (BRASIL, 2018) a temática só é tratada pontualmente em um ano no Ensino Médio, por exemplo.

5.4. PRECONCEITOS

Percebe-se que, não raro, o ensino da história e cultura indígena trata apenas de elementos isolados. No caso de Tukano, no ensino de história, única disciplina que abordou o tema, é ralado que “só falaram de ocas”. O ensino citado falha em proporcionar percepção sobre a condição histórica, sociopolítica e cultural dos povos indígenas.

Diferentemente do que se prevê na BNCC (2018), nem sempre está incluso no ensino de história do Brasil a colaboração das diversas etnias e culturas que fazem parte da formação social brasileira. Por vezes, remete-se aos povos indígenas como povos primitivos, baseado em relatos superficiais e genéricos, o que, na opinião de Silva (2015, p. 12), “contribui para a continuidade das desinformações sobre a situação em que vivem os povos indígenas no Brasil”.

Abordagens preconceituosas são pautadas no questionário como, por exemplo, “lembro que abordamos muito sobre o catolicismo para os indígenas”, por Caxinauá. Tendo em vista o comentário deste estudante, vê-se que as religiões indígenas foram excluídas do contexto pedagógico e, para além, tiveram o apagamento histórico colonial reforçado. No ensino médio de Cocama, foi abordada

a “catequização deles”, além disso, falou-se apenas de genocídio e invasão de terras que retrata apenas situações de opressões na história desses povos.

Questiona-se o porquê de quando se trata de história e cultura indígena, muito se fala do contexto histórico indígena da chegada dos europeus nas américas e não são contempladas as etnias dos povos indígenas brasileiros, na maioria dos casos. Pior ainda, reduz-se o sujeito indígena como “produto da colonização”, como retrata o estudante Ticuna.

Desconhecimentos sobre a história indígena, por vezes, são, por si só, preconceituosos e, não raro, retratam uma visão colonizadora. Pode-se perceber pelo discurso de Awá Guajá: “os índios entraram na história a partir do descobrimento. Não se aborda a cultura deles, no máximo que alguns eram canibais”. Percebe-se que o termo “história”, usado de forma genérica, não inclui a história indígena antes da colonização e tão pouco a real organização dos povos indígenas após o chamado “descobrimento”. O ensino não incorpora o sujeito indígena como parte integrante da história brasileira.

Para além, percebe-se pela fala de Awá Guajá citada anteriormente, que na abordagem escolar da temática foi propagada um estereótipo. Ou seja, características genéricas de um “índio” bárbaro são reforçadas. É o caso da caracterização dos sujeitos, “alguns eram canibais”, como única característica que os define. A análise se faz em concordância com de Silva (2019), observa-se no ensino do tema elementos de um indígena estereotipado e desvinculado de um povo brasileiro, serem repercutidos na escola.

Felizmente, falando-se de preconceitos, processos educativos que reconhecem e se comprometem com a questão indígena podem ser observados no ensino médio dos entrevistados. É o caso do participante Xavante,

Foi falado sobre a diversidade de etnias, que não é tudo uma única cultura do “índio”. Além disso houve a tentativa de retirar a visão colonizadora de que, antes da chegada dos portugueses era uma “bagunça retrógrada”, e nos mostraram que o indígena, dentro dos seus próprios termos (distinto do que se é conhecido pelo europeu) possui tecnologia, organização e complexidade social e intelectual.

A abordagem da temática deve ocorrer de modo a quebrar preconceitos, esse aspecto foi enfatizado pelos participantes. Sugerindo, assim, a relevância e gravidade do preconceito existente. Na visão do participante Korubo:

É importante quebrar os estereótipos de indígenas que muitas vezes prevalecem no conhecimento dos alunos (que, por conta de diversos preconceitos, veem o povo indígena como povo "primitivo", "atrasado", e fazem comentários como "mas eles têm celular e querem ser chamados de indígenas?", que demonstram uma grande ignorância sobre o assunto).

No que tange a fala de Korubo, argumenta-se em concordância com o livro “quebrando preconceitos” (2014), defende-se uma formação preocupada com a cidadania e o cidadão na sua comunidade capaz de se posicionar a respeito da intolerância às diferenças (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Para Rodrigues e Barbalho (2016), os profissionais da educação têm um papel importante na luta contra o preconceito e a discriminação étnico-racial no Brasil. Para Neto (2018), é responsabilidade do educador ou educadora o cuidado com discriminações que possam surgir no contexto da sala de aula.

Deve-se buscar reconhecer as diversidades para uma convivência na sociedade e, assim, transmitir as concepções respeito e humanidade nos ambientes escolares e no mundo.

6. CONCLUSÃO

Visando atingir o objetivo da pesquisa, ao verificar se há o cumprimento da lei nº 11.645/2008, diagnostica-se carência na aplicação da mesma. Tendo em vista que a abordagem da temática História e Cultura Indígena não ocorreu nos cursos de ensino médio da totalidade dos participantes.

O não cumprimento da lei, após 13 anos de sua homologação, somado a não fiscalização da mesma retratam um fracasso da educação brasileira. Os conhecimentos indígenas foram excluídos do ambiente pedagógico e, hodiernamente, o desconhecimento prossegue, não raro, culturas de centenas de etnias são reduzidas a estereótipos não vinculados a um povo indígena real.

Nota-se que a inclusão da temática indígena nas escolas é feita superficialmente e sem obrigatoriedade, se opondo ao previsto pela lei. Dessa forma,

sendo o professor, o sujeito mediador do conhecimento, investir numa formação docente, voltada ao ensino da temática indígena, possibilitaria atenuar essas carências. Deve-se também investir na formação continuada dos docentes já atuantes no ensino básico.

Além disso, contribuiria para a desmistificação da temática, promovendo a valorização e o respeito à cultura indígena. O diálogo intercultural é uma forma de propiciar essa reinterpretação da história dos povos indígenas e, conseqüentemente, expandir a percepção dos estudantes a respeito da temática. De tal forma que os conhecimentos culturais indígenas enriqueçam os conhecimentos escolares científicos.

Os recursos didáticos também têm influência quanto à abordagem da temática indígena no Ensino Médio, constata-se que são poucos e, via de regra, não são utilizados materiais de autoria indígena, o que permitiria uma alusão real a sua cultura e história. O investimento em recursos mais integrativos pelas escolas e pelos professores, como livros de autoria indígena e palestras com os povos indígenas, por exemplo, facilitaria a difusão do conhecimento e o contato com o diferente, conseqüentemente a manutenção da autoridade.

Percebe-se, com este trabalho, a necessidade de mais estudos sobre História e Cultura Indígena na educação básica. Em especial, aos profissionais atuantes na área, necessita-se ouvir-lhes as dificuldades relacionadas à aplicação da lei na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu Palavras de um xamã yanomami**. tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BAPTISTA, G. C. S. **A contribuição da etnobiologia para o ensino e a aprendizagem de ciências: estudo de caso em uma escola pública do estado da Bahia**. 2007. 250 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. **Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências**. Revista Interações. Brasil, v. 10, n. 31, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. **Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia**. Revista Teias: Outras epistemologias e metodologias nas investigações sobre currículo. v. 20, n. 59, out/dez 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, p. 8, Laced, 2014.

CRUZ, D. D. et al. Manejo e conservação: a etnobotânica como fonte de informação. In.: LUCENA, R. F. P. et al. **Perspectivas e avanços na etnobiologia: uma avaliação na conferência internacional do Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 256-260.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica Ensino Médio. Brasília, 2020, p. 49-50.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 105-106, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GUIMARÃES, M.; MEDEIROS, H. Q. **OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas**. Rio Grande: Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental, 2016.

GÜLLICH, R. I. C. **Reflexões acerca da Etnobiologia e Etnoecologia no Brasil**. Paraná: Atena Editora, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>.

LUCENA, C. M.; LUCENA, R. F. P. Histórico, definição e importância da etnobotânica. In.: LUCENA, R. F. P. et al. **Perspectivas e avanços na etnobiologia: uma avaliação na conferência internacional do Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 17-35.

MARTINS, Karina Vieira. **Ensino de ecologia e diálogo intercultural: perspectivas para a formação inicial do professor de biologia a partir de um curso de extensão envolvendo a etnoecologia**. Salvador. Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. 2019.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NETO, Nivaldo Aureliano Léo. **A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças**. Universidade do Estado da Bahia, Pós-Doutorando (PNPD/CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Salvador. 2018.

NEVES, J. G. **Educação indígena e quilombola na Amazônia brasileira: um balanço atual da situação**. Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9kpZt-JUKU>.

PAZ, R. J. Etnoecologia e conservação da natureza. In.: LUCENA, R. F. P. et al. **Perspectivas e avanços na etnobiologia: uma avaliação na conferência internacional do Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 366-370.

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBALHO, Alexandre Almeida. **A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia**. Conhecer: debate entre o público e o privado, v. 06, n. 17, 2016.

SANTOS, Fernanda. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, mai. 2012.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SILVA, Edson Hely. **Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas**. Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

THÉ, A. P. G.; ALMEIDA, C. S.; FRÓIS, M. M. Conhecimentos ecológicos de comunidades tradicionais ribeirinhas do Rio São Francisco: contribuição aos processos de reterritorialização e à resolução de conflitos ambientais. In.: GÜLLICH, R. I. C. **Reflexões acerca da Etnobiologia e Etnoecologia no Brasil**. Paraná: Atena Editora, 2019, cap. 5.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Editora UFPR, n. 20, 2009. p. 31-45.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación [Documento de trabalho]. 2001.

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Este é um convite para participar da pesquisa intitulada "Temática Indígena no Ensino Médio", que se configura como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de autoria de Ana Luísa Oliveira de Paula (matrícula nº 15/0057270) e Imelda Martins de Sousa (matrícula nº 15/0087985), sob orientação da Profª. Drª. Alice Melo Ribeiro, do Núcleo de Educação Científica do IB/UnB e coorientação da Profª. Drª. Joelma Rodrigues da Silva, da Faculdade UnB Planaltina - FUP.

Objetivo do TCC: Verificar e analisar a abordagem da temática indígena no Ensino Médio.

Participação: resposta a um questionário (formulário Google) referente à análise da abordagem da temática indígena em sala de aula no Ensino Médio.

Risco: não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: as informações obtidas neste projeto serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: as informações concedidas por meio do questionário serão utilizadas na pesquisa em questão, porém, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) de qualquer forma será mantido em sigilo.

Se houver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Luísa Oliveira de Paula, nº celular (61) 99289-3992, email: blessdiron@gmail.com ou Imelda Martins de Sousa, nº celular (61) 99558-0284, email: imeldamartins5@gmail.com. Poderá também entrar em contato com a professora Alice Ribeiro, orientadora da pesquisa pelo Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas, campus Darcy Ribeiro, email: alice.ribeiro.unb@gmail.com.

No caso de estudantes participantes maiores de 18 anos, assine, ao final, com seus próprios dados (nome completo e CPF). Para estudantes participantes menores de 18 anos, assine com o seu nome completo e os dados do(a) responsável. Ao assinalar enviar, declaro ter sido devidamente informado(a) a respeito da pesquisa e aceito participar dela, voluntariamente.

Em concordância, sobre a temática história e cultura indígena no seu ensino médio, responda as questões abaixo:

Nome do participante:

CPF do participante:

No caso de menor de idade, preencher nome do responsável:

No caso de menor de idade, preencher CPF do responsável:

Apêndice B

Em participação a pesquisa intitulada "Temática Indígena no Ensino Médio", que se configura como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), preencha os campos a seguir:

Idade:

Formou-se no ensino médio no ano:

- 2021
- 2020
- 2019
- 2018
- Outros...

Cursou o ensino médio no estado:

Cursou o ensino médio em escola pública ou particular?

- particular
- pública
- ambos

Cursa atualmente na universidade de Brasília (UnB) o curso:

- Ciências biológicas (licenciatura)
- Ciências biológicas (bacharel)
- Biotecnologia
- Educação do campo (licenciatura)
- Outros...

No ensino médio, a temática História e Cultura Indígena foi comentada por um ou mais professores durante as aulas?

- Não.
- Sim, por um professor.
- sim, por dois ou mais professores.

Foram abordadas etnias indígenas? Quais?

Qual(is) área(s) do conhecimento abordou(aram) o tema?

- História
- Literatura
- Artes
- Biologia
- Geografia

- Filosofia
- Sociologia
- Redação
- Gramática
- Ensino religioso
- Outros...

O que foi abordado do tema história e cultura indígena? Qual a sua recordação do aprendizado?

Quais foram os materiais e atividades sobre história e cultura indígena?

Qual(is) área(s) do conhecimento devem abordar o tema história e cultura indígena?

- História
- Literatura
- Artes
- Biologia
- Geografia
- Filosofia
- Sociologia
- Redação
- Gramática
- Ensino religioso
- Outros...

Como a temática História e Cultura Indígena deve ser abordada no ensino médio?

Introdução

Primeiramente, bem-vindo à UnB! A matéria de Filosofia e História das Ciências (FHC) é sobre pensamento crítico e reflexão para o que faremos a partir de hoje (ciência). Ministrada pela Profa. Alice Melo Ribeiro, carga horária de 30h e as plataformas a serem utilizadas são: Microsoft Teams, Google Drive e WhatsApp.

As atividades são ministradas de forma síncrona (encontros no Teams de videochamadas) e assíncrona (sem a necessidade de interação no horário da aula).

No **Plano de Ensino de FHC**, você terá informações sobre: Ementa, Cronograma, Bibliografia Básica e Complementar.

Anexo II

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC
EDUCADORA: Profa. Dra. Joelma Rodrigues da Silva
E-mail: trabalhosledoc@gmail.com
Brasília/DF – 1º/2021

CEBEP II - Formação nacional e identidades camponesa, indígena e quilombola

Ementa:

A dinâmica da formação da sociedade brasileira: representações e configurações, tensões, conflitos e contradições. Democracia e movimentos sociais. Identidades, subjetividades, sujeitos do campo e cultura camponesa.

Programa:

- Processo de formação da sociedade brasileira à luz das categorias: escravidão, latifúndio, monocultura, patrimonialismo, clientelismo, racismo e liberalismo.
- Democracia, movimentos sociais e a emergência de sujeitos coletivos no campo e na cidade.
- Identidade e subjetividade.
- Sujeitos camponeses e movimentos sociais do campo.
- Diagnóstico na comunidade e demandas de trabalho educativo.

Metodologia:

Aula dialogada com leitura **prévia** dos textos presentes no cronograma e realização das atividades/ações solicitadas.

Avaliação:

T.U.: Apresentação dos textos, assiduidade, pontualidade, participação em aula e realização das avaliações solicitadas.

TC: Diagnóstico na comunidade e demandas de trabalho educativo no que concerne a construção das identidades e subjetividades (orientações serão fornecidas pela professora).

Bibliografia Básica:

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. SP: Brasiliense, 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês:** trabalho e educação. SP: Expressão Popular, 2013.

SAUER, Sérgio. **Terra e Modernidade:** a reinvenção do campo brasileiro. SP: Expressão Popular, 2010.

Bibliografia Complementar:

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. RJ.:Civilização Brasileira, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. SP: Perseu Abramo, 2000.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** SP: Expressão Popular, 2013.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP324 Paula ; Sousa, Ana Luisa Oliveira ; Imelda Martins
; S725 A temática indígena no ensino de Ciências da Natureza e
a aplicação da Lei n° 11.645/08 / Ana Luisa Oliveira ; Imelda
Martins Paula ; Sousa; orientador Alice Melo Ribeiro; co
orientador Joelma Rodrigues Silva. -- Brasília, 2021.
51 p.

Monografia (Graduação - Ciências Biológicas -
Licenciatura) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Temática História e Cultura Indígena. 2. Ciências da
Natureza. 3. Ensino Médio. 4. Povos indígenas. I. Ribeiro,
Alice Melo, orient. II. Silva, Joelma Rodrigues, co-orient.
III. Título.